

Jesch, Tatjana

Das Implizite Verstehen: Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 39, S. 23-41



Quellenangabe/ Reference:

Jesch, Tatjana: Das Implizite Verstehen: Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 20 (2015) 39, S. 23-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171401 - DOI: 10.25656/01:17140

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171401>

<https://doi.org/10.25656/01:17140>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

DEBATTE

Sarah Frahm & Inge Blatt

Gibt es überhaupt einen Unterschied zwischen Hand- und Computerschreiben?	3
---	---

Afra Sturm

Handschrift-Förderung im Kontext profilierter Schreibaufgaben	7
---	---

Ingrid Barkow

Von Hand schreiben lernen ja – Ausgangsschrift nein	11
---	----

Jakob Ossner

Das Neueste ist manchmal der Feind des Besseren	15
---	----

Matthis Kepser

Für das Leben, nicht für die Schule sollen sie schreiben!	19
---	----

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Tatjana Jesch

Das Implizite Verstehen: Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft	23
--	----

Anke Schmitz

Globale Textkohäsion zur Förderung des Textverständnisses. Wie wirkt die globale Textkohäsion bei unterschiedlichen Lesestrategiekenntnissen? . . .	42
---	----

BERICHTE UND ANKÜNDIGUNGEN

Ulrike Preußner

Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive – Ein Forschungsbericht . . .	61
---	----

21. Symposion Deutschdidaktik Ludwigsburg 2016

„Kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens“	74
---	----

Tatjana Jesch

DAS IMPLIZITE VERSTEHEN: DIDAKTISCHE DENKANSTÖSSE AUS DER REZEPTIONSORIENTIERTEN KOGNITIVEN LITERATURWISSENSCHAFT

Abstract

With the understanding of the implied meaning of literary texts the basic establishing of coherence as well as the interpretation of the text sense is (from the point of view of cognitive literary studies) determined by an irrefutable intentionalistic orientation towards an author. The intentionalistic readers, so also reading students, under certain circumstances concede relevance to literary texts, as relevance theory explains. A factor of this impression of relevance are readers' preference rules – rule-bound intentionalistic assumptions concerning coherence and sense of literary texts. A multifactorial model of literary relevance and text comprehensibility is sketched which includes preference rule systems as an essential factor. This factor's importance induces an appeal for an interdisciplinary empiric investigation of students' preference rule systems which are decisive for students' understanding of the implied meaning of literary texts and differ in the respect of students' cultural origin, social sphere and age.

Zusammenfassung

Beim Verstehen des literarischen Impliziten ist aus Sicht der kognitiven Literaturwissenschaft sowohl die grundlegende Kohärenzbildung als auch die Interpretation des Textsinns von einer unabweisbar intentionalistischen Ausrichtung auf eine Autor/innen-Instanz bestimmt. Die intentionalistisch Lesenden, also auch lesende Schüler/innen, gestehen literarischen Texten gemäß der literaturwissenschaftlichen Relevanztheorie unter bestimmten Umständen Relevanz zu. Ein Faktor dieses Relevanzempfindens sind leser/innenseitige Präferenzregeln – regelhafte intentionalistische Annahmen über die Kohärenzetaablierung und Sinnkonstitution bei der Lektüre literarischer Texte. Es wird ein multifaktorielles Modell literarischer Relevanz und Textschwierigkeit skizziert, in das Präferenzregelsysteme als ein wesentlicher Faktor eingebettet sind. Die interdisziplinäre empirische Erforschung solcher für das Verstehen des literarischen Impliziten ausschlaggebenden, gruppenspezifisch nach kultureller Herkunft, sozialem Umfeld und Alter differierenden Präferenzregelsysteme von Schüler/innen wird als Desiderat benannt.

Der vorliegende Beitrag widmet sich aus didaktischer Sicht dem Problem des literarischen Impliziten und bezieht aus der kognitiven Literaturwissenschaft Denkanstöße zu einer empirischen und rezeptionsorientierten Problemlösung. Er gliedert sich in eine Hinführung (1), eine Problembestimmung (2), eine Suche nach Ansätzen zur Problemlösung in der aktuellen Literaturdidaktik (3) und einen neuen Vorschlag zu einer interdisziplinären Problemlösung (4).

1 Einführung

Lesen ist eine kognitive Aktivität, die durch das kontextabhängige Implizite der Texte noch gesteigert wird. Letzteres gilt ganz besonders für die Lektüre fiktionaler Literatur, wie Umberto Eco schon 1979 in „Lector in fabula“ ausführt. Dort gibt er als einen Grund für die Leerstellen in literarischen Texten an, dass „mit dem Übergang von der beschriftenden zur ästhetischen Funktion ein Text nach und nach die Initiative zu seiner Auslegung dem Leser zu überantworten sucht“: „Ein Text will, daß ihm jemand dazu verhilft zu funktionieren“ (Eco 1987: 64, vgl. 63 f). Und funktionieren wird ein Text nur dann, wenn Lesende, also auch Schüler/innen, ihn zu kontextualisieren vermögen.

Denn Kohärenz und Sinn literarischer Texte sind an Kontexte gebunden, innerhalb derer es jeweils den inhaltlichen Textzusammenhang zu verstehen und darauf aufbauend eine Textinterpretation zu entwickeln gilt. Das bloße Erfassen der textuellen Zusammenhänge, wie es auch schon beim Parsen im Zuge des Alltagsverständnisses von Texten stattfindet, wird im Literaturunterricht und in der Literaturwissenschaft durch die interpretierende Auslegung ergänzt. Die hier erkennbare Trennung zwischen dem interpretationsbedürftigen Textsinn einerseits und der (mehr oder weniger ausgeprägten) textstrukturellen Kohärenz andererseits wird besonders deutlich, wo empirische Rezipient/inn/en auch angesichts (vermeintlicher) textueller Inkohärenz durchaus einen literarischen Textsinn annehmen (vgl. Schwarz-Friesel 2006: 66, 70 f).

Die kognitive Linguistin Schwarz-Friesel erklärt dies als unvermeidliche „Sinn-suche“, auf welcher „Leser selbst den für sie inkohärentesten und sinnlosesten Texten einen Sinn zuzuordnen suchen“ (Schwarz-Friesel 2006: 71, Fn. 9). Teil der für solche Interpretationsversuche relevanten Kontexte sind auch diskurspragmatische Aspekte der jeweiligen autor/inn/enspezifischen Kunstauffassung mit dem dazugehörigen „ästhetisch-literarischen Anspruch“ (Schwarz-Friesel 2006: 70 f; hier: 70), der sich sogar in programmatischer Kohärenzverweigerung ausdrücken kann. In solch einem Fall lässt sich dem inkohärenten Signifikanten-Material aus Sicht der literaturästhetisch informierten Rezipient/inn/en, zu denen Schüler/innen freilich nicht unbedingt zählen, zwar keine Kohärenz oktroyieren, aber doch ein Sinn zuschreiben – nämlich als ostentatives Dokument künstlerisch intendierter und motivierter Inkohärenz.

Entsprechend ist der hier verwendete Begriff des Textsinns gefasst: als Sinn, der über die textstrukturell signifizierte Kohärenz oder Inkohärenz hinaus auf einem weitergehenden, literaturspezifischen Kontext beruht. Diese Unterscheidung zwischen eher linguistischer Ermittlung der lokalen sowie globalen Kohärenz eines literarischen Textes einerseits und literaturwissenschaftlicher oder literaturunterrichtlicher Interpretation, also Textsinn-Rekonstruktion, andererseits erläutert Schwarz-Friesel in folgenden Worten:

Kohärenzetablrierung – insbesondere im Bereich der literarischen Texte – ist somit als ein Prozess der Kontinuitätserkennung beim Lesen und Verstehen von Texten deutlich abzugrenzen von der Interpretation als Prozess der Sinnerkennung (als Rekonstruktion der potenziellen Autoren-Illokution) bzw. Sinnerzeugung (als Konstruktion einer Auslegungsvariante im Rahmen des Interpretationspotenzials). Der Textsinn, als eine der Textstruktur übergeordnete und der Kontinuitätsetablrierung nachgeordnete konzeptuelle Auslegungsvariante, ist nicht nur von unserer sprachlichen und konzeptuellen Kompetenz abhängig, sondern oft von enzyklopädischem Spezial- und Fachwissen, der Berücksichtigung von Textsortenwissen sowie bewusst und kontrolliert eingesetzten kognitiven Interpretationsstrategien (Schwarz-Friesel 2006: 73).

Schwarz-Friesel bietet hier der Interpretation je nach deren intentionalistischer oder nicht-intentionalistischer Ausrichtung (vgl. auch Schwarz-Friesel 2006: 70) zwei Optionen an – nämlich die der intentionalistischen „Sinnerkennung“, also der Erkennung eines als mit dem Text schon intendiert erachteten Sinns, und die der nicht-intentionalistischen „Sinnerzeugung“, also der Erzeugung eines als mit dem Text noch nicht intendiert erachteten Sinns. In diesem Zusammenhang irren Schwarz-Friesel/Consten (2014) – als Linguist/inn/en verzeihlicherweise –, wenn sie den mit der intentionalistischen Option verbundenen, in der Literaturwissenschaft vielfältig reflektierten Autor/inn/en-Begriff mit der „werkimmanenten Auslegung“ kurzschließen (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 130; vgl. Eco 1987, 1994, 2004; Jannidis et al. 1999; Jannidis et al. 2000; Detering 2002).

Eingedenk des bekanntermaßen bei Umberto Eco und vor allem in der neueren narratologischen Autorthorie, etwa bei Fotis Jannidis, zutage tretenden rezeptionsorientierten Intentionalismus vermag auch Schwarz-Friesels obiges Postulat einer nicht-intentionalen Zweit-Option für das Streben nach Textsinn nicht zu überzeugen; denn Schwarz-Friesel hat weiter oben bereits selbst als unvermeidlich wirksames *Movens* der interpretierenden „Sinnsuche“ (Schwarz-Friesel 2006: 71, Fn. 9) die automatische Unterstellung Lesender benannt, der jeweils vorliegende Text müsse ein „mit einer bestimmten Intention [...] verfasster“ sein (Schwarz-Friesel 2006: 70 f; hier: 70).

Dass die unwillkürliche, hierbei oft unbewusste oder uneingestandene Vorstellung von einer intendierenden Autor/inn/en-Instanz die Interpretation – und auch schon die Kohärenzbildung – motiviert, soll im vorliegenden Beitrag mithilfe der kognitiven Literaturwissenschaft weiter untermauert werden. Dabei wird in Anbetracht der Altersunabhängigkeit der herangezogenen kognitionspsychologischen und evolutionsbiologischen Grunderkenntnisse auch plausibel werden, dass Schüler/innen zwar nicht unvermeidlich vom Bemühen um Kohärenzbildung zur Sinndeutung übergehen, dass sie aber, *wenn* sie interpretieren, dies wie jegliche Textlektüre unvermeidlich intentionalistisch angehen werden. Auch in Bezug auf Schüler/innen bleibt zudem die Trennung zwischen „Sinnerkennung“ und „Sinnerzeugung“ (Schwarz-Friesel 2006: 73) fraglich, suspendiert doch der zwangsläufige Intentionio-

nalismus Lesender gleich welchen Alters diese keineswegs von eigenen kognitiven Konstruktionsleistungen.¹

2 Problembestimmung vor dem Hintergrund der kognitiven Literaturwissenschaft: Zur Schwierigkeit des literarischen Impliziten

Der Literaturwissenschaftler Sven Strasen (2008) weist von seiner kognitionspsychologischen und kommunikationspragmatischen Position aus generalisierend darauf hin, dass neben der literarischen jegliche sonstige Kommunikation ebenfalls implizite, kontextgebundene Anteile hat:

Die Bedeutungsoffenheit literarischer Texte gründet in erster Linie in einem Phänomen, das kein ausschließlich literarisches ist, sondern in allen Formen von Kommunikation eine Rolle spielt: der Unbestimmtheit des bedeutungskonstituierenden Kontextes. Rezeptionstheorie ist deshalb in hohem Maße Kontextualisierungstheorie (Strasen 2008: 351).

In seiner Bestimmung der Rezeptionstheorie als „Kontextualisierungstheorie“ bezieht Strasen sich auf eine – hier entscheidende – Variante des Impliziten. Gleichwohl tritt das Implizite in *zwei* übergeordneten Formen auf: als das wortgebundene Implizite I und als das nicht wortgebundene, gemäß Strasen kontextgebundene Implizite II (vgl. Linke/Nussbaumer 2000: 437). Das Implizite I erfordert zu seinem Verständnis sprachliches lexikalisches Wissen etwa der Art, dass die Aussage „Diesmal hat sie sich auf ihren Vortrag vorbereitet“ durch die wortgebundene Semantik des Temporaladverbs impliziert, die betroffene Person habe auch schon unvorbereitete Vorträge gehalten. Da das wortgebundene Implizite vergleichsweise geringe Verständnisschwierigkeiten, und zwar nur im Bereich der hierarchieniedrigen Textverstehensprozesse, bereitet, insbesondere aber da es, abgesehen vielleicht von konventionellen Metaphern, weit weniger literaturtypisch ist als das Implizite II, soll es im Folgenden nicht Gegenstand der Ausführungen sein.

Vielmehr soll hier das Implizite II im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. Dieses ist dem Wortlaut gegenüber variabel und gehört dem Bereich der kontextgebundenen Text-Leser/-innen-Interaktion an (vgl. Linke/Nussbaumer 2000: 436 f).

Für den Umgang mit literarischen Texten ist das Implizite II eingedenk der obigen, von Schwarz-Friesel vertretenen Differenzierung noch weiter zu unterteilen: Es umfasst zum einen die sich nicht in der wortgebundenen Textkohäsion erschöpfenden Anteile der Textkohärenz, zum anderen den Textsinn. Der inhaltliche Textzusammenhang, also die lokale und globale Kohärenz, beruht (neben den wörtlichen) auf den nichtwörtlichen „Relationen“, welche „die konzeptuelle Kontinuität eines

¹ Immerhin verbinden Schwarz-Friesel/Consten in einer jüngeren Publikation die Momente der Sinnerkennung und Sinnerzeugung enger miteinander als zuvor (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 129 f).

Textes konstituieren“ (Schwarz-Friesel 2006: 64). Die Erfassung dieser textuellen Kontinuität geschieht in der Regel mühelos und wie von selbst, sofern das (gattungs)spezifische Textweltmodell oder ein allgemeineres Weltmodell verfügbar ist (vgl. Schwarz-Friesel 2006: 68 f): Kohärente Texte nämlich

lassen sich ohne kognitiven Aufwand den im LZG [= Langzeitgedächtnis; TJ] gespeicherten Weltmodellen (im Sinne von mentalen prototypischen Referentialisierungsrepräsentationen, die bestimmte Sachverhalte abbilden) zuordnen. Aufgrund unserer Sozialisation [sic!] sind diese Weltmodelle weitgehend homogen strukturiert. Interkulturelle Differenzen lassen sich entsprechend durch Verweis auf Differenzen in den Weltmodellen erklären (Schwarz-Friesel 2006: 66).

Vor dem Hintergrund geteilten kulturellen Wissens wird von Proband/inn/en übereinstimmend auch, sofern gegeben, textuelle Inkohärenz konstatiert (vgl. Schwarz-Friesel 2006: 65 f). Nennenswerte Abweichungen zwischen den Lektüre-Resultaten ähnlich sozialisierter Individuen zeigen sich gemäß Schwarz-Friesel erst jenseits des Bemühens um Kohärenzbildung, nämlich bei der Zuweisung von Textsinn. Diese Pluralität der Interpretationen ist unbeeinflusst vom jeweiligen Literaturverständnis, sei es nun intentionalistisch oder (vermeintlich) nicht-intentionalistisch – ein weiterer Beleg für die Vereinbarkeit von eingestandenem oder uneingestandenem Intentionalismus mit kognitiven Konstruktionsleistungen:

Ein ungleich heterogeneres Ergebnis erhält man, wenn man nach dem übergeordneten Text-Sinn (oder der potenziellen Illokution bzw. Perlokution des Autors) fragt. Diese Heterogenität ist unabhängig davon, ob man Textsinn an die Intention des Textproduzenten gekoppelt betrachtet oder (weiter und rezipientenorientiert) als individuelles Interpretationsergebnis des jeweiligen Lesers definiert (Schwarz-Friesel 2006: 65, Fn. 4; vgl. 71, Fn. 10; 72 f).

Dem unbewussten, intersubjektiv homogenen Automatismus der Kohärenzkontrolle und -etablierung stehen auf der übergeordneten Ebene der Interpretation heterogene Sinnzuweisungen gegenüber, die aus bewusster gedanklicher Anstrengung (freilich bei gleichzeitig oft unbewusstem oder verleugnetem Intentionalismus) erwachsen: „Diese Lesarten gehen über die Kontinuitätsrelationen innerhalb des Textweltmodells hinaus und sind das Resultat bewusster kognitiver Prozessualität“ (Schwarz-Friesel 2006: 71, Fn. 10; vgl. 64).

Diese hierarchiehohe Kognitionen sind wesentlicher Bestandteil der Vorgänge, die das Kommunikationsmodell fiktionaler Texte zu fassen sucht (vgl. Jesch 2009: 68, 76). Dem Modell fiktionaler Kommunikation zufolge ist das kommunikative Gegenüber der Lesenden eine text- und kontextbasierte Autor/innen-Instanz (vgl. Jesch 2009: 68, 76), die laut Fotis Jannidis „ein Leser zur Zuschreibung von Textinformationen verwendet und verwenden muß“ (Jannidis 2002: 547 f), da es die „primär intentionalistische Informationsverarbeitung des Menschen“ (Jannidis 2002: 546 Anm. 22; vgl. Gibbs 1999) so verlangt – was ja letztlich auch Schwarz-Friesel angesichts der unausbleiblichen, intentionalistisch motivierten Textsinn-Suche erkennt. Ähnlich begreift der linguistische Psychologe und Literaturwissenschaftler

Raymond Gibbs den kommunikativen Intentionalismus quasi als Teil der *conditio humana* (vgl. Gibbs 1999: 16). Der menschliche Intentionalismus auch bei der Rezeption literarischer Texte ist demnach derart tief in der Psyche verwurzelt, dass oft gar kein Bewusstsein darüber besteht und die irrige Vorstellung von Wahlfreiheit aufkommen kann. Zur Bekräftigung dieser Position beruft sich Fotis Jannidis in einer neueren Veröffentlichung zusätzlich auf die in der kognitiven Literaturwissenschaft – etwa durch Lisa Zunshine (zuerst 2006), Yvonne Wübben (2009) oder Julia Mansour (2009) – verstärkt (wenn auch nicht unkritisch) herangezogene kognitions-wissenschaftliche *Theory of Mind*, welche die zwischenmenschliche Zuschreibung mentaler Zustände behandelt und dabei auch die Zuschreibung kommunikativer Intentionen untersucht (vgl. Jannidis 2009: 45). Solche interpersonalen, notwendig nie ganz gesicherten und insofern immer nur theoretischen Annahmen – daher der Begriff der *Theory of Mind* –, die über die unausgesprochenen Intentionen eines kommunizierenden Gegenübers, auch einer textbasierten Autor/inn/en-Instanz, konstruiert werden, unterstützen die Erschließung des inhaltlichen Textzusammenhangs und des Textsinns. Letzteren freilich benennt Jannidis weder als solchen noch grenzt er ihn ausdrücklich von der Textkohärenz ab. Diese von Schwarz-Friesel aus kognitionslinguistischer Sicht vertretene Abgrenzung soll hier aber für den Bereich der kognitiven Literaturwissenschaft tentativ beibehalten werden, da sie einen literatur-pragmatisch und auch literaturdidaktisch sachdienlichen Differenzierungsansatz bietet, so schwer bisweilen zwischen (bei entsprechendem Weltwissen) automatischer Kohärenzeta-blierung einerseits und Interpretationsanstrengung andererseits zu unterscheiden sein mag.

Wo auch immer die Grenze zwischen beiden Operationen verläuft, sie haben jedenfalls ihre grundlegend intentionale Ausrichtung gemeinsam. Die Ubiquität des menschlichen Intentionalismus ist aus Sicht der kognitiven Literaturwissenschaft, der jüngeren Autortheorie und der hinzugezogenen Bezugswissenschaften weder durch das Alter der Lesenden noch durch die institutionelle Rahmung der schulischen und wissenschaftlichen Lektüreprozesse eingeschränkt. Das gilt sogar für die Textarbeit von Literaturwissenschaftler/innen, die zugleich mit der Autor/inn/en-Instanz jegliche Intentionalität der literarischen Kommunikation theoretisch entschieden zurückweisen, wie auch die Herausgeber/innen des Sammelbandes „Texte zur Theorie der Autorschaft“ beobachten (vgl. Jannidis et al. 2000a: 10; Lauer 1999; aus evolutionsbiologischer Sicht Eibl 1999: 59).

Die unwillkürliche Zuschreibung von Aussageabsichten an die Autor/inn/en-Instanz geschieht unter Beachtung des an die literarische Kommunikation adaptierbaren Grice'schen *Kooperationsprinzip*s (vgl. Grice 1993: 248; Linke/Nussbaumer 2000: 443 f; Strasen 2002). Die Öffnung der Literaturwissenschaft für Herbert Paul Grice's sprachphilosophische Überlegungen zum kommunikativen Kooperationsprinzip geht zurück auf die frühe literarische Pragmatik im Anschluss an die Sprechakttheorie und ist etwa auch bei Eco allenthalben vorausgesetzt (vgl. Mey 2005:

463; Eco 1987: 63 f u. ö.; Jesch 2009: 63 ff). Unausgesprochen schlägt gleichfalls Jannidis eine Brücke zwischen Grice's Konzept kommunikativer *Kooperation* und der Theory of Mind, wenn er einen Begriff der „*shared intentionality*“ (Jannidis 2009: 52; Hervorhebung im Original, TJ) ergänzend erläutert:

Außerdem ist *Konversation* eine *kollaborative* Tätigkeit mit dem gemeinsamen Ziel, die *Intentionen* und die Aufmerksamkeit des Zuhörers mit denen des Sprechers zu alignieren. Dazu dienen *gemeinsame Intentionen* in verschiedenen Handlungen, z. B. trägt der *Sprecher* zur gemeinsamen Handlung bei, indem er *seine kommunikativen Intentionen in einer Art und Weise ausdrückt, die für den Zuhörer verständlich ist*. Und der *Zuhörer* trägt dadurch dazu bei, dass er *einen ernsthaften Versuch zum Verständnis der Äußerung unternimmt*, indem er den aufmerksamkeitssteuernden Signalen des Sprechers folgt und angemessene und *relevante* Schlüsse zieht (Jannidis 2009: 53; Hervorhebungen TJ).

Unschwer sind hier verschiedene Postulate des Sprachphilosophen Grice und seiner Nachfolger/innen insbesondere im Feld der postklassischen Narratologie herauszulesen: So klingen zum einen noch Grice's 1967 an die Sprecher/innen adressierte *Konversationsmaximen* nach (vgl. Grice 1989: 26 f).

Zum anderen klingt in Jannidis' Aussage, Zuhörende unternähmen den „ernsthaften Versuch“, „angemessene und relevante“ Rezeptionsleistungen zu erbringen, ein Hinweis auf den – gemäß Dan Sperbers und Deirdre Wilsons *Relevanztheorie* von 1986 – mit der (Re-) Konstruktion des Impliziten II, insbesondere des Textsinns im Falle fiktionaler Literatur, unvermeidlich verbundenen kognitiven „*Prozeßaufwand*“ (Strasen 2002: 192; Hervorhebung TJ) an:

Sperber und Wilson gehen davon aus, daß [...] Menschen darauf angewiesen [seien], nur solche Reize zu verarbeiten, die in einer gegebenen Situation besonders *relevant* sind. Das bedeutet, daß im optimalen Fall die Informationsmenge, die sich ergibt, wenn man einen neuen Reiz mit seinen alten Wissensbeständen kombiniert, größer sein sollte als die Menge an Information, die dieser Reiz selbst enthält. Die aus einer solchen Kombination eines neuen Reizes mit alten Wissensbeständen entstehende Veränderung der Repräsentation von Wirklichkeit beim Rezipienten nennen Sperber und Wilson 'kontextuellen Effekt' (Strasen 2002: 192; Hervorhebung TJ).

Ein solcher Effekt, wie er auch beim inferenziellen Erschließen des – Kohärenz und Textsinn gewährleistenden – Impliziten II entsteht, erfordert in Jannidis' nochmals zitierten Worten „einen ernsthaften Versuch zum Verständnis“, der eben mit einem entsprechenden kognitiven „*Prozeßaufwand*“ gemäß Strasen einhergeht und nur so, abermals mit Jannidis gesprochen, „angemessene und *relevante* Schlüsse“ ergibt.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang jedoch aus Sicht der Relevanztheorie auch, dass Rezipierende in einer Kommunikationssituation den quasi-ökonomischen Anspruch an die Kommunikationspartner/innen stellen können, diese mögen für die Vermittlung ihrer Intention die kognitiven Kapazitäten ihres jeweiligen Gegenübers nicht stärker beanspruchen, als durch die Relevanz der vermittelten Inhalte zu rechtfertigen ist (vgl. Strasen 2002: 192): „Das Verhältnis von kognitiven

Effekten zum Prozeßaufwand definieren Sperber und Wilson als Grad der Relevanz eines Stimulus.“ (Strasen 2002: 192) Diese literaturdidaktisch interessante Auffassung, ein Text sei für Lesende dann relevant, wenn die bei seiner Lektüre erzielten Aha-Effekte nicht hinter dem erforderlichen Aufwand für die Texterschließung zurückbleiben, ist in Abb. 1 formalisiert dargestellt.

$$\frac{\text{Kognitive Effekte}}{\text{Prozessaufwand}} = \text{Grad der Relevanz}$$

Abb. 1 Ökonomie des Prozessaufwands

Umgekehrt beansprucht übrigens jede Sendeinstanz laut Sperber und Wilson per se, mit ihrer Äußerung eine den zu leistenden Prozessaufwand bestmöglich lohnende Relevanz zu gewährleisten. Das „Principle of relevance“ lautet demgemäß: „Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance“ (Sperber/Wilson 1995: 158). Dass dieser auch von Unterrichtstexten ausgehende Anspruch bei der Zielgruppe der Lernenden nicht notwendig verfängt, ist bekannt und wirft die Frage nach den didaktischen Möglichkeiten einer Relevanzsteigerung durch die Textauswahl und das Arrangement des Leseprozesses auf.

Der Literaturdidaktik kommt es dabei entgegen, dass mit der Weiterentwicklung des Grice'schen Ansatzes zusätzlich zur Perspektive der Sendeinstanz eben auch die der Rezeption als Erwartung von Aufwandsparnis und Relevanzoptimierung deutlich expliziert wurde. Die bei Grice schwache, literaturdidaktisch aber wünschenswerte Fokussierung der Rezeptionsperspektive, die sich auf die implizite Intention einer wahrgenommenen Sprachäußerung richtet, ist in anderen Ansätzen stärker gegeben, insbesondere auch in Ray Jackendoffs Entwurf von 1983 und Manfred Jahns daran anschließenden literaturwissenschaftlich-narratologischen Überlegungen von 1997: „Jackendoff's own conversion of H. P. Grice's [...] speaker-oriented conversational maxims into hearer-oriented preference rules [...] is a suitable point of departure because the resulting preference rule system is easily adapted to narrative situations“ (Jahn 1997: 446).

Jahn selbst formuliert die Grice'schen Konversationsmaximen in vier Präferenzregeln für Erzähltext-Rezipient/inn/en um, die sich nun aufgefordert sehen, von der Relevanz, angemessenen Informationshaltigkeit, Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit der Texte auszugehen (vgl. Jahn 1997: 447). Diesem Präferenzregelsystem haftet allerdings trotz des literaturdidaktisch hilfreichen, innerhalb des Kommunikationsmodells fiktionalen Erzählens vollzogenen Perspektivwechsels immer noch

dieselbe Willkür bezüglich der Regelselektion an wie den Konversationsmaximen von Grice (vgl. Strasen 2002: 191).

Bis in die Gegenwart hinein „nicht hinreichend erklärt“ ist laut Schwarz-Friesel und Consten (2014) zudem die relevanzbestimmende Funktionsweise solcher „offensichtlich wissensgesteuerte[n] und kontextuell abhängige[n] Präferenzregeln“, die aber im Leseprozess schon bei der Kohärenzbildung als wirksam gelten (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 104).

Die Theory of Mind wiederum steht vor einem eigenen Forschungs-Desiderat bezüglich kommunikativer Regelmäßigkeiten. Sie bietet (nur) eine „relativ abstrakte und formale Struktur eines Erklärungsmodells“ (Jannidis 2009: 49) für die Zuschreibung impliziter Intentionen in zwischenmenschlicher Interaktion: „In jeder Kultur wird dieses Modell mit anderen Inhalten gefüllt und ist stets in zahlreiche weitere Regelmäßigkeitsannahmen eingebettet“ (Jannidis 2009: 49).

Hier wird aus literaturdidaktischer Sicht eine beachtliche Herausforderung erkennbar, die ähnlich auch für die Konversationsmaximen von Grice besteht: Eine normierende Festlegung von Regeln, die zum Verstehen des literarischen Impliziten II in den Bereichen der inhaltlichen Kohärenz und besonders des Textsinns führen, ist deutlich erschwert durch die interkulturelle, aber auch durch die altersbedingte und soziale Diversität der Schüler/innen.

Die teilweise schon bei der Kohärenzbildung, erst recht aber bei der Interpretation des Textsinns bestehende Schwierigkeit für Kinder und Heranwachsende, das Implizite II der Literatur zu rekonstruieren, wird neben der Verfügung über konventionalisierte Muster des Literaturverstehens (wie etwa die Figurenanalyse) sowie über Welt-, Textmuster- und intertextuelles Wissen dadurch mitbestimmt, ob die Lernenden zusätzlich ein für sie geeignetes „preference rule system“ (Jahn 1997: 447) der Literaturrezeption verinnerlicht haben, ob sie zudem um den textsortenspezifisch erhöhten „Prozeßaufwand“ (Strasen 2002: 192) wissen und ob sie schließlich motiviert sind, solchen Aufwand auch zu leisten. Dieser ergibt sich aus komplexen kognitiven Operationen, nämlich besonderen Inferenzen, von Grice „*conversational implicatures*“ (Grice 1989: 26; Hervorhebung im Original, TJ) genannt. Dieser Begriff vermag das interaktive Moment literarischer Lektüren besonders treffend zu erklären: „Grice’s notion of ‘implicature’ is of the utmost importance when it comes to explaining how authors and readers go about ‘co-creating’ a literary narrative“ (Mey 2005: 463). Konversationelle Implikaturen dienen den Lesenden dazu, weiterhin die Konversationsmaximen bzw. die rezeptionsseitigen Präferenzregeln einschließlich der regelhaften Unterstellung auktorialer Kooperationsbereitschaft und textueller Relevanz als gültig anzunehmen. Gemäß dem Grice’schen Verständnis wie auch der Theory of Mind und der auf die unvermeidliche Vorstellung einer Zuschreibungsinstanz setzenden Literaturwissenschaft sind konversationelle Implikaturen von der Autor/inn/en-Instanz intendiert.

Schüler/innen zwecks (Re-)Konstruktion des intendierten Textgehalts und Textsinns zum Aufwand konversationeller Implikaturen zu motivieren und die Entwicklung dafür geeigneter Präferenzregelsysteme zu fördern, wäre eigentlich Aufgabe der Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts (vgl. Jesch 2005). Wenn allerdings Präferenzregelsysteme in verschiedenen Gruppen von Literaturlesenden empirisch ganz unterschiedlich beschaffen sein können (vgl. Strasen 2002: 211 ff), wirft dies die didaktische Frage nicht nur nach der Möglichkeit, sondern auch nach der Berechtigung einer Normierung solcher rezeptionsleitenden kognitiv-schematischen Systeme bei Schüler/innen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft in unterschiedlich fortgeschrittenen Lernstadien auf.

Ohne diese didaktische Problematik im Blick zu haben, gelangt Strasen zu einer ähnlichen Fragestellung: „Wie stark und mit Hilfe welcher Mechanismen werden die Präferenzregelsysteme der Mitglieder sozialer Gruppen und Institutionen einander angeglichen?“ (Strasen 2002: 211) Mit kritischem Beiklang führt er aus:

Sozial und institutionell vermittelte Präferenzregelsysteme wie ideologische Grundüberzeugungen oder literaturtheoretische Positionen, um nur zwei zu nennen, greifen bei der Rezeption von Literatur besonders stark in die Bedeutungszuschreibung ein, indem sie die kognitive Umwelt der Rezipienten prästrukturieren und so entscheidend beeinflussen, welche Kontexte überhaupt zugänglich sind (Strasen 2002: 213).

Dennoch sieht Strasen Chancen in der Relevanztheorie, verbunden mit der Formulierung von an literaturtheoretischen Schulen orientierten oder sonstigen gruppenspezifischen Präferenzregelsystemen, auch mithilfe der empirischen Forschung (vgl. Strasen 2002: 213 f).

Noch 2008 jedoch visiert er es als ferne „Perspektive“ an, „zumindest probabilistische Aussagen über die Bedeutungszuschreibung zu literarischen Texten durch Angehörige definierter Diskursgemeinschaften – also konkrete empirische Leser – zu machen, die prinzipiell überprüfbar sind“ (Strasen 2008: 356).

Die oben aufgeworfenen Normierungs- und Legitimations-Probleme der Literaturdidaktik sprechen für ein derartiges Forschungsvorhaben, das die – zu didaktischen Konzepten erst befähigende und berechtigende – Erkenntnis der realen Präferenzregeln von Schüler/innen verspricht. Es fragt sich, ob solch ein Projekt aus den aktuellen Potenzialen der didaktischen Forschung heraus möglich wäre.

3 Präferenzregeln der Schüler/innen erkennen und anerkennen? Eine Suche nach einschlägigen Ansätzen in der aktuellen Literaturdidaktik

Einige Ansätze der aktuellen Literaturdidaktik mit einschlägigen Bezügen zum literarischen Impliziten, zu Verfahren der Normierung des Literaturverstehens und zur literarischen Textschwierigkeit sollen auf Anknüpfungspunkte für die

Erkennung und Anerkennung von Präferenzregelsystemen Heranwachsender als Basis didaktischer Angebote hin betrachtet werden.

Ein aktuelles Modell der Literaturdidaktik, welches das Verstehen des Impliziten ausdrücklich mit abdeckt, ist das von Martin Nies stammende Kapitel „Explizite und implizite Textbedeutung verstehen“ (Nies 2013) innerhalb des Sammelbandes „Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“ (Schilcher/Pissarek 2013). Sowohl in Nies' Modell als auch im von den Herausgeber/innen Anita Schilcher und Markus Pissarek verfassten programmatischen Einleitungsteil wird die Normierung des Literaturverstehens durch Kompetenz- und Niveaustufenmodellierung unter Absehung von den Präferenzen der Schüler/innen stark gegenstandsorientiert angegangen (vgl. Schilcher/Pissarek 2013a: 11 ff; Nies 2013: 76 ff), und auch die Textschwierigkeit wird nicht hinsichtlich der Rezeptionsvoraussetzungen der Lernenden reflektiert.

Die Rezeptionsperspektive bezieht hingegen, nicht zuletzt unter Berufung auf Eco, das DFG-Projekt „Literärästhetische Urteilskompetenz“ mit ein, aus dem heraus Christel Meier, Thorsten Roick und Sofie Henschel Ergebnisse einer – auch das literarische Implizite beachtenden (vgl. Meier/Roick/Henschel 2013: 107 ff, Fn. 13, 117) – Studie zur Aufgabenschwierigkeit vorgelegt haben. Die „mit nur neun Texten“ „sehr kleine Stichprobe“, „die nicht als repräsentativ für literarische Texte im Allgemeinen gelten kann“ (Meier/Roick/Henschel 2013: 120), bietet zwar leider keine statistisch verwertbaren Merkmale des Impliziten (vgl. Meier/Roick/Henschel 2013: 114 f, Fn. 13). Auch dass die Itemschwierigkeit von der geforderten „Interpretationstiefe“ abhängt, „die natürlich umso größer ist, umso impliziter, dichter oder mehrdeutiger ein Text ist“ (Meier/Roick/Henschel 2013: 117), trägt wenig bei zur Erforschung des Impliziten als eines schwierigkeitsgenerierenden Merkmals von Literatur – „setzen doch die konstruierten Aufgaben [...] bereits Annahmen über besondere Anforderungen literarischer Texte voraus“ (Meier/Roick/Henschel 2013: 118). Anknüpfungspunkte für die Erkennung und Anerkennung von Präferenzregelsystemen Heranwachsender könnten in diesem auch rezeptionsorientierten Forschungsumfeld aber vielleicht geschaffen werden.

Ebenfalls rezeptionsorientiert und unter Beachtung von Aspekten des Impliziten wird in zwei weiteren aktuellen Publikationen, nämlich zum einen von Daniela Frickel und Manfred Filla sowie zum anderen von Iris Winkler, die Problematik literarischer Textschwierigkeit noch stärker ins Zentrum der Betrachtung gerückt (vgl. Frickel/Filla 2013: 112 ff; Winkler 2013: 402 ff). In beiden Fällen scheint eine Auffassung von Textschwierigkeit als interaktiv bedingt (vgl. Winkler 2013: 396 ff) mit der im vorliegenden Beitrag verfolgten kommunikationspragmatischen Herangehensweise verknüpfbar zu sein. So führen Frickel und Filla aus: „Da Textmerkmale an sich betrachtet keine Schwierigkeit darstellen, sondern immer erst in Relation zum Leser, liegt die Herausforderung eines zu entwickelnden Modells vor allem darin, diese Relation transparent zu machen“ (Frickel/Filla 2013: 107).

Und Winkler ergänzt: „Erfahrungen, dass es der Mühe wert sein kann, sich auf empfundene Textschwierigkeit überhaupt einzulassen, muss nicht zuletzt der Literaturunterricht ermöglichen“ (Winkler 2013: 409). Hier ist die Relevanztheorie direkt anschlussfähig, nach der bereichernde kognitive Effekte den geleisteten Prozessaufwand als weniger mühevoll, da lohnend erleben lassen und für ein gesteigertes Relevanzempfinden sorgen.

Beide zuletzt vorgestellten Ansätze scheinen potenziell offen für die Erkennung und Anerkennung von Präferenzregelsystemen jüngerer wie heranwachsender Schüler/innen.

4 Ein weiterführender Ansatz?

Um etwas zu der von Frickel und Filla geforderten Transparenz der „Relation“ zwischen „Textmerkmale[n]“ und „Leser“ beizutragen, könnte die kognitive Pragmatik literarische Textschwierigkeit in den folgenden Interdependenzen zu fassen versuchen:

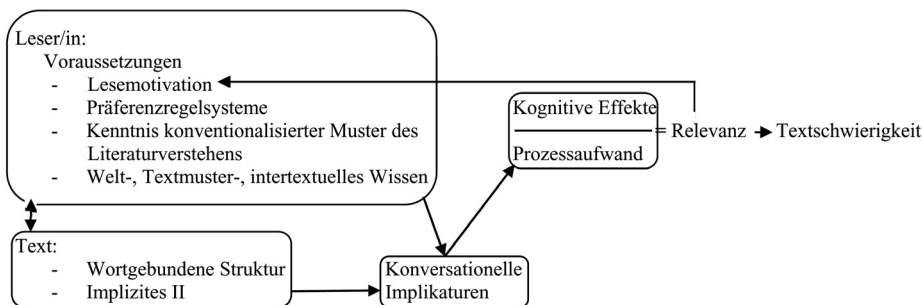


Abb. 2 Interdependenzen der literarischen Textschwierigkeit

Die im Modell der Textschwierigkeit (Abb. 2) aufgeführten Voraussetzungen von Literatur-Leser/innen sind wissenschaftlich unterschiedlich gut erschlossen. Während die Funktion von Welt-, Textmuster- und intertextuellem Wissen bei der Erschließung des Impliziten II als Forschungsgegenstand geläufig ist (vgl. etwa Eco 1994: 75 f; Eco 1987, Winkler 2007; Schwarz-Friesel 2006: 73) und während konventionalisierte Muster des Literaturverstehens – beispielsweise die Konvention der Symboldeutung bei der Lyrikrezeption – zum mehr oder weniger erprobten Methodenarsenal in Literaturwissenschaft und Literaturunterricht gehören (vgl. etwa Burdorf 1997: 147 ff; Zabka 2005: 96 ff; Schwarz-Friesel 2006: 73), wurden die

Präferenzregelsysteme bisher kaum untersucht. Immerhin ist aber davon auszugehen, dass ihnen zugehörige, wie bereits referiert „offensichtlich wissensgesteuerte und kontextuell abhängige Präferenzregeln“ (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 104) den Rückgriff der Lesenden auf kontext- und gattungsbezügliche Wissensbestände sowie analyse- bzw. interpretationsmethodische Konventionen regulieren. Die somit wissens- und konventionsbezogenen Präferenzregelsysteme bilden – so ergibt sich aus dem Schaubild Abb. 2 – im Verbund mit der Lesemotivation das *Movens* für die zur inferenziellen Erschließung des Impliziten II, insbesondere des Textsinns, erforderlichen konversationellen Implikaturen im Grice’schen Sinne. Diese konversationellen Implikaturen werden in der Auseinandersetzung der Lesenden einerseits mit der wortgebundenen Textstruktur einschließlich des Impliziten I und andererseits mit den Indizien des – Inhaltsaspekte und Textsinn umfassenden – Impliziten II gebildet.

Als wie relevant der literarische Text empfunden wird, hängt ab vom Prozessaufwand, den die konversationellen Implikaturen kosten, und von den durch diese erzielten kognitiven Effekten. Je stärker und ertragreicher diese Effekte im Verhältnis zu den empfundenen Mühen des Prozessaufwandes ausfallen, desto höhere Relevanz wird dem Text zuerkannt und desto geringere Schwierigkeit wird ihm beigemessen. Die Textschwierigkeit ist so als relationale, aus der Text-Leser/-innen-Interaktion abgeleitete Größe gefasst, wie es ja auch die Literaturdidaktiker/-innen Frickel und Filla (2013) sowie Winkler (2013) anstreben. Sie ergibt sich nicht aus der Beschaffenheit des im herkömmlichen Sinne substanzialistisch verstandenen Textes als solchen, deren vermutete Simplizität sich etwa als geringe Textschwierigkeit linear antiproportional zur Lesemotivation verhielte. Vielmehr deutet die Textverständlichkeitsforschung darauf hin, dass unter Umständen gerade kognitive Konflikte erzeugende, da erwartungswidrige, inkohärente oder komplexe Textstrukturen das Leseinteresse mit den erzielten kognitiven Effekten und der Relevanzwahrnehmung zu steigern und die Widerstände gegen eine einlässliche Lektüre auch bei Schüler/-innen – in Abhängigkeit von deren individuellen oder gruppenspezifischen Voraussetzungen – herabzusetzen vermögen. Dies erbrächte eine Verminderung der Textschwierigkeit nicht im textsubstanzialistischen, sondern im relationalen, kommunikationspragmatischen Sinne (vgl. Groeben 1978: 38; Geisler 1985: 69; Groeben/Christmann 1989: 185 f; Roschlaub 2007: 29 f). Umgekehrt kann ein allzu erwartbar, kohärent und übersichtlich gestalteter Text durch die Vorenthaltung kognitiver Effekte auf vergleichsweise anspruchsvollere Schüler/-innen irrelevant wirken, daher die Lesemotivation dämpfen und so Widerstände gegen eine einlässliche Lektüre mobilisieren, welche die relationale Textschwierigkeit erhöhen.

Der Literaturdidaktik allzu vertraut und aus ihrer Sicht daher fraglos zu bestätigen ist die dem hier erläuterten Interdependenz-Modell inhärente positive – oder auch negative! – Rückkoppelung zwischen dem aus der kognitiven Literaturwissenschaft

entlehnten Relevanzempfinden und der für die Literaturdidaktik zentralen Lesemotivation. Lektüreerlebnisse von hoher persönlicher oder gruppenspezifischer Relevanz steigern die Lesemotivation, beflügeln so die Bildung konversationeller Implikaturen, die daher einen als weniger mühsam erlebten, aber faktisch nicht notwendig geringeren Prozessaufwand bewirken und befriedigendere kognitive Effekte erzielen – was wiederum die Relevanz Erfahrung intensiviert. Die Kehrseite hiervon ist, dass als irrelevant erfahrene Lektüren einen *circulus vitiosus* in Gang setzen können, insofern sie demotivierend wirken, hierdurch die Anforderung, konversationelle Implikaturen zu bilden, künftig zur lästigen Pflichtübung im Literaturunterricht werden lassen und damit subjektiv den Prozessaufwand erhöhen, die kognitiven Effekte jedoch reduzieren – was wiederum das Relevanz erleben herabsetzt.

Zu bedenken ist darüber hinaus, dass die Erarbeitung des Impliziten II, vor allem des interpretationsbedürftigen Textsinns, mittels konversationeller Implikaturen Anlass und Gelegenheit bietet, Welt-, Textmuster- und intertextuelles Wissen sowie die Kenntnis konventionalisierter Muster des Literaturverstehens zu festigen, zu vertiefen und zu erweitern – eine Chance, die sich nur den durch relevante Leseerfahrungen motivierten Schüler/innen/n eröffnet, nicht aber den demotivierten.

Literaturdidaktische und unterrichtsmethodische ‘Stellschrauben’ zur Förderung relevanter Begegnungen Lernender mit Literatur sind Wissensvermittlung, Einübung erfolgversprechender Analyse- und Interpretationsverfahren, die Ermutigung zu logischem Schließen, das Bemühen um eine motivierende Auswahl von (auch) aus Sicht der Schüler/innen bedeutsamen, weder über- noch unterfordernden Texten – und: unter Voraussetzung der empirischen Erkenntnis schüler/innen-seitiger Präferenzregelsysteme deren Anerkennung, Berücksichtigung sowie Weiterentwicklung.

Die – noch kaum erforschten – Präferenzregelsysteme der Lernenden hängen vermutlich mit den zu vermittelnden Wissensbeständen und Methodenkenntnissen eng zusammen, sind aber erstens aufgrund ihrer Regelungsfunktion, zweitens aufgrund ihnen innewohnender Mechanismen der Relevanzprüfung (vgl. dazu nochmals Schwarz-Friesel/Consten 2014: 104) und drittens aufgrund ihrer Ausrichtung auf die möglichen Intentionen der als kooperativ erhofften Sende- und Zuschreibungsinstanz ein ganz eigener, für die literarische Sozialisation wesentlicher und didaktisch wie methodisch womöglich sehr herausfordernder Unterrichtsgegenstand.

Zu erinnern wäre wieder an das von Strasen (2002, 2008) projektierte, aber bisher nicht umgesetzte Vorhaben einer relevanztheoretisch reflektierten empirischen Erhebung gruppenspezifischer – im didaktischen Kontext: alters-, kultur- und schichtspezifischer, aber auch schulform- und unterrichtsbedingter – Präferenzregelsysteme. Der Erwerb von gesichertem Wissen über diese kognitiven Systeme, die den Umgang von Schüler/innen/n mit Literatur regulieren, muss forschungslogisch dem didaktischen Anspruch ihrer Beeinflussung und Weiterentwicklung vorher-

gehen. Daher bestünde der nächste gangbare Schritt zuerst einmal im empirischen Erkenntnisgewinn über gruppenspezifische Präferenzregelsysteme von Schüler/innen/n.

Ein derartiges empirisches Projekt der Bestandsaufnahme literaturbezogener Präferenzregelsysteme von Kindern und Jugendlichen bedürfte einer breiten Zusammenarbeit zwischen Vertreter/innen/n der kognitiven Literaturwissenschaft und Linguistik, der fachwissenschaftlich und empirisch-bildungswissenschaftlich verankerten Literaturdidaktik, der Entwicklungspsychologie, der Kulturwissenschaften und der Soziologie. Was aber wären Resultate, die ein solches Team erzielte? Wie könnten die auf interaktive Kooperation eingestellten, intentionalistischen und relevanzorientierten Präferenzregelsysteme von Kindern und Jugendlichen real verfasst sein? Wie auch immer sie sich im Zuge eines erfolgreichen Forschungsprozesses schließlich darstellen mögen, ihnen wird zunächst Anerkennung gebühren als gegebene mentale Realität, an die es sodann mit literaturdidaktischen Konzepten konstruktiv anzuknüpfen gälte.

Der Semiotiker Eco lässt eine im Umgang mit den Präferenzregelsystemen von Schüler/innen/n didaktisch vielleicht angezeigte Deutungsflexibilität erkennen, insofern er sich früh schon mit dem „offenkundigen pragmatischen Gesetz“ eines möglichen Kompetenzunterschieds zwischen Sender/in und Empfänger/in auseinandergesetzt hat: „Das Gesetz ist leicht in einem Slogan zu formulieren: *Die Kompetenz des Empfängers ist nicht notwendigerweise die des Senders*“ (Eco 1987: 64; Hervorhebung im Original, TJ). Einem schlichten Kommunikationsmodell, dem zufolge „die Nachricht auf der Grundlage eines Codes sowohl generiert als auch interpretiert wird“ (Eco 1987: 64f), hält Eco problematisierend entgegen, „daß die Codes des Empfängers vollkommen oder teilweise von den Codes des Senders abweichen können, daß der Code keine einfache Entität ist, sondern viel häufiger ein komplexes System aus Regelsystemen“ (Eco 1987: 65).

Zu diesem „System aus Regelsystemen“ dürfen auch die relevanztheoretisch thematisierten gruppenspezifischen Präferenzregelsysteme gerechnet werden. Eine somit in der Semiotik Ecos und in der Relevanztheorie Strasens unbeabsichtigt vorbereitete literaturdidaktische Hinterfragung der Schwierigkeit verlangter Verstehensweisen mit Rücksicht auf mögliche kulturell, sozial oder altersbedingte Präferenzregelsysteme der Schüler/innen ist in der gegenwärtigen Literaturdidaktik noch nicht vorgesehen. Das kommt auch in folgender Forderung auf dem von Nies literaturtheoretisch festgelegten Kompetenz-Niveau 3 – „*Die implizite Bedeutung von abweichendem und uneigentlichem Sprachgebrauch [...] verstehen*“ (Nies 2013: 80; Hervorhebung im Original, TJ) – zum Ausdruck:

„Außerdem sollten kindliche Leser in der Lage sein, zu abstrahieren, dass in Janoschs *Oh, wie schön ist Panama* (1978) weniger das konkrete Land als soziale und politische Entität gemeint ist, [sic!] als ein abstrakter Sehnsuchtsort, eine Wunschprojektion in das Fremde, die letztlich im eigenen Heim realisiert und gefunden wird“ (Nies 2013: 80f; Hervorhebung im Original, TJ).

Hier wird Kindern – und das können auf Nies' Niveaustufe 3 auch Grundschüler/innen ab etwa der zweiten Klasse sein – eine womöglich kognitiv verfrühende Interpretation abverlangt, zu der sie selbst bei behutsamer Lenkung noch nicht unbedingt instande sind. Vielleicht tragen sie an die „Panama“-Erzählung eine eigene regelhafte Erwartung (selbstverständlich in anderen Worten) heran: 'Nimm vorzugsweise an, dass die Sende-Instanz einer Geschichte nur einen naheliegenden Inhalt und keinen interpretationsbedürftigen Sinn intendiert.' Junge Kinder könnten zudem von einer Präferenzregel ausgehen, die das kognitive Stadium vor der Entwicklung eines Fiktionsbewusstseins spiegelt: 'Nimm vorzugsweise an, dass die Sende-Instanz dir eine Geschichte darbietet, die wirklich passiert ist.' In beiden Fällen handelte es sich eventuell um Präferenzregeln, die dem Kind seinem Entwicklungsstand gemäß durchaus relevante Lektüre- oder Vorleseerfahrungen sichern.

Es fragt sich, ob eine erwachsene Person trotz abweichender eigener Lesart der oft – wie eben Janoschs „Oh, wie schön ist Panama“ – ohnehin mehrfach adressierten Texte ein Recht zur Korrektur der kindlichen Auffassung hätte, zumal eine solche Belehrung den Kontakt des Kindes zum Text unterbrechen und so die literarische Sozialisation stören könnte. Das heißt nicht, dass nicht wie in den von Petra Wieler geschilderten Vorlesegesprächen zu Janoschs beliebtem Kinderbuch auf Augenhöhe spielerisch Analogien zur eigenen Lebenswelt erprobt werden dürften (vgl. Wieler 1995).

Jugendliche eines bestimmten Alters wiederum könnten ihrer literarischen Lektüre die Präferenzregel zugrunde legen: 'Nimm vorzugsweise an, dass die Sende-Instanz Beschreibungen von Räumen und Landschaften nur um der Ausschmückung willen darbietet.' Eine – aus strukturalistischer Sicht sträfliche – Vernachlässigung der Raumsemantik wäre so gruppenspezifisch als Entlastung der Rezeption von Irrelevantem legitimiert, und die Lektüre-Früchte beschränkten sich etwa auf den Nachvollzug der fortschreitenden Handlung. Auch so ließe sich im Einklang mit der eigenen Präferenzregel eventuell ein kognitiver Effekt erzielen, der ein Empfinden von sogar gesteigerter Relevanz auslösen, die Textschwierigkeit herabsetzen und die Lesemotivation stärken könnte.

Es ist aber auch denkbar, dass die Ausblendung wesentlicher Indizien der Raumsemantik zu unbefriedigenden kognitiven Effekten, also zur Verfehlung relevanter Resultate und folglich zu einem Gefühl des Scheiterns an der Textschwierigkeit führt. In solch einem Fall trüge ein didaktisch reflektiertes unterrichtliches Angebot zusätzlichen Wissens über narrative Textmuster auf histoire-Ebene, vielleicht im intertextuellen Vergleich unterbreitet, letztlich trotz erhöhten Prozessaufwands zu einer durch starke kognitive Effekte gesteigerten Relevanz Erfahrung und einer Herabsetzung der relationalen Textschwierigkeit bei.

Dies sind aber schon didaktische und methodische Überlegungen, wie sie vermutlich erst jenseits der skizzierten empirischen Bestandsaufnahme der bei Schüler/innen/n tatsächlich nachweisbaren wissensgestützten Präferenzregelsysteme wirk-

lich erfolgversprechend werden einsetzen können. Für die vorgeschlagene Erhebung käme forschungsmethodisch unter anderem das Verfahren des Lauten Denkens in Frage (vgl. Winkler 2007: 72 ff), doch wäre Näheres zum Setting im oben umrissenen interdisziplinären Expert/inn/en-Kreis zu erörtern und zu entscheiden. Mit dem vorliegenden Aufsatz soll zu solch einem Projekt der empirischen Annäherung an die gruppenspezifischen Präferenzregelsysteme von Schüler/inne/n ein erster Anstoß gegeben werden, damit die relationale Textschwierigkeit künftig im Literaturunterricht noch kenntnisreicher, anerkennender und konstruktiver, da interkulturell, soziologisch und entwicklungslogisch reflektierter vermindert werden kann.

Literatur

- Burdorf, Dieter (1997): Einführung in die Gedichtanalyse. 2., überarb. u. aktualis. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Detering, Heinrich (Hg.) (2002): Autorschaft. Positionen und Revisionen. Stuttgart: Metzler.
- Eco, Umberto (2004): Die Grenzen der Interpretation. 3. Aufl. München: dtv.
- Eco, Umberto (1994): Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. München: Hanser.
- Eco, Umberto (1987): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: Hanser.
- Eibl, Karl (1999): Der 'Autor' als biologische Disposition. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hg.): Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen: Niemeyer. S. 47–60.
- Frickel, Daniela A./Filla, Manfred (2013): Textschwierigkeit 'interpretieren' – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Frickel, Daniela A./Boelmann, Jan M. (Hg.): Literatur Lesen Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt a. M.: Lang. S. 105–134.
- Geisler, Ursula (1985): Faktoren der Verständlichkeit von Texten für Kinder. Kinder und Medien – ein Interaktions-Modell. München: Causa-Verlag.
- Gibbs, Raymond W. jr. (1999): Intentions in the experience of meaning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, Herbert Paul (1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Mit einem Anhang zur Taschenbuchausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 243–265.
- Grice, Herbert Paul (1989): Studies in the way of words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Groeben, Norbert (1978): Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien. 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1989): Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 165–196.
- Jackendoff, Ray (1983): Semantics and Cognition, Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, Ray (1985): Semantics and Cognition. Cambridge, MA: MIT Press.

- Jahn, Manfred (1997): Frames, Preferences, and the Reading of Third-Person Narratives. Towards a Cognitive Narratology. In: *Poetics Today* 18, H. 4. pp. 441–468.
- Jannidis, Fotis (2009): Verstehen erklären? In: Huber, Martin/Winko, Simone (Hg.): *Literatur und Kognition. Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Arbeitsfeldes*. Paderborn: mentis. S. 45–62.
- Jannidis, Fotis (2004): *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin: de Gruyter.
- Jannidis, Fotis (2002): Zwischen Autor und Erzähler. In: Detering, Heinrich (Hg.): *Autorschaft. Positionen und Revisionen*. Stuttgart: Metzler. S. 540–556.
- Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hg.) (2000): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (2000a): Einleitung. Autor und Interpretation. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam. S. 7–29.
- Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hg.) (1999): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer.
- Jesch, Tatjana (2009): Textverstehen. In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana: *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh. S. 39–102.
- Jesch, Tatjana (2005): Autorkonzepte von Dritt- und Viertklässlern. Ein Beitrag zur Ermittlung von literarischer Kompetenz im Sinne der pragmatisch-kognitiven Narratologie. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hg.): *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lauer, Gerhard (1999): Kafkas Autor. Der Tod des Autors und andere notwendige Funktionen des Autorkonzepts. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hg.): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer. S. 209–234.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus (2000): Konzepte des Impliziten: Präsuppositionen und Implikaturen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter. S. 435–448.
- Mansour, Julia (2009): Chancen und Grenzen des Transfers kognitionspsychologischer Annahmen und Konzepte in die Literaturwissenschaft – das Beispiel der *Theory of Mind*. In: Huber, Martin/Winko, Simone (Hg.): *Literatur und Kognition. Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Arbeitsfeldes*. Paderborn: mentis. S. 155–163.
- Meier, Christel/Roick, Thorsten/Henschel, Sofie (2013): Erfassung literarischen Textverstehens. Zu Faktoren der Aufgabenschwierigkeit bei der Konstruktion von Testaufgaben. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 103–123.
- Mey, Jacob L. (2005): Pragmatics. In: Herman, David/Jahn, Manfred/Ryan, Marie-Laure (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. New York: Routledge. pp. 462–467.
- Nies, Martin (2013): Explizite und implizite Textbedeutung verstehen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 63–85.
- Roschlaub, Christine (2007): *Textverständlichkeit und Textverstehen. Ein System zur Analyse von Textschwierigkeiten im Hinblick auf ihre Funktion als Prädiktoren von Verstehensleistung in der Grundschule*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (2013a): Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9–34.
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, Maximilian/Ziegler, Arne (Hg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 63–75.
- Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred (2014): Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1995): Relevance: communication and cognition. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Strasen, Sven (2008): Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle. Trier: WVT.
- Strasen, Sven (2002): Wie Erzählungen bedeuten: Pragmatische Narratologie. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Neue Ansätze in der Erzähltheorie. Trier: WVT. S. 185–218.
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa. S. 45–64.
- Winkler, Iris (2013): „Ich finde den Text schwierig ...“ Textschwierigkeit als Resultat einer Wechselbeziehung von Text- und Lesermertkmalen. In: Frickel, Daniela A./Boelmann, Jan M. (Hg.): Literatur Lesen Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt a. M.: Lang. S. 395–411.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 13. H. 22. S. 71–88.
- Wübben, Yvonne (2009): Lesen als Mentalisieren? Neue kognitionswissenschaftliche Ansätze in der Leseforschung. In: Huber, Martin/Winko, Simone (Hg.): Literatur und Kognition. Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Arbeitsfeldes. Paderborn: mentis. S. 29–44.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer.
- Zunshine, Lisa (2006): Why we read fiction. Theory of Mind and the novel. Columbus: The Ohio State University Press.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Tatjana Jesch, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, tatjana.jesch@ph-freiburg.de